
Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica

Año 17, N° 22, Julio – Diciembre 2019

ISSN 0717 – 9065 ISSN ON LINE 0719 – 8019

Informe de investigación

pp. 216 – 247

HACIA UNA PROPUESTA PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA LITERARIA EN LOS/AS JÓVENES DESDE EL INTERTEXTO, EL HIPERTEXTO Y LA NARRATIVA TRANSMEDIA

TOWARDS A PROPOSAL FOR THE PROMOTION OF LITERARY READING IN YOUNG PEOPLE FROM INTERTEXT, HIPERTEXT AND TRANSMEDIA STORYTELLING

Hugo Hinojosa*

Resumen

En una sociedad que avanza rápidamente en su desarrollo tecnológico y digital, cada vez toma más fuerza el hecho tangible de que los textos literarios —particularmente los narrativos— ya no pueden concebirse de la misma manera. Esto nos obliga a hacernos preguntas relevantes frente al nuevo panorama que se configura ¿Qué ocurre, por ejemplo, con el canon literario actual y las nuevas imágenes recibidas por los jóvenes a través del cine, los cómics, la televisión o Internet?

Este artículo se presenta como una propuesta didáctica frente a este proceso en avance, lo que nos obliga a reflexionar y replantear nuestros enfoques sobre el fenómeno literario, asumiendo cómo las obras dirigidas a un público juvenil, los cómics y otros formatos, análogos como digitales, van ganando cada vez más adeptos entre los/as más jóvenes, y tensionan la discusión sobre los géneros y los límites de la literatura y, en definitiva, el canon de lo que debe ser leído en la escuela. Se trata de espacios mediales apropiados por niños/as, adolescentes y jóvenes, que ven en estas posibilidades la ampliación de sus intereses.

De este modo, conceptos como intertextualidad y transmedialidad se vuelven mucho más importantes como referencia para los cambios importantes que se están produciendo en el ámbito lector juvenil. En efecto, actualmente, hay lectores/as que reseñan, critican y también producen literatura. Este trabajo pretende ser un breve marco didáctico para comprender los nuevos desafíos que implica la literatura desde el frente de los adolescentes y jóvenes, proponiendo a su vez un modelo procedimental basado en tres etapas: Especificar, Relacionar y Proyectar.

Palabras Claves: Educación literaria, intertextualidad, hipertextualidad, narrativa transmedia.

* Hugo Hinojosa. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. hugo.hinojosa.l@gmail.com

Fecha de Recepción: 30 de Octubre de 2019

Fecha de Aceptación: 28 de Diciembre de 2019

Abstract

In a society that is quickly moving forward in its technological and digital development, literary texts - particularly narratives - can no longer be conceived in the same way. This forces us to ask ourselves relevant questions as we are facing the formation of a new scene. What happens, for example, with the current literary canon and the new images received by young people through cinema, comics, television or the Internet?

This article is presented as a didactic proposal regarding this process in progress, which lead us to reflect and rethink our approaches to the literary phenomenon, assuming how works intended for a young audience, comics and other formats, analog as digital, they are gaining more and more followers among the youngest. Moreover, this stress the discussion about the genres and the limits of literature and, in short, the canon of what should be read in school. These are appropriate media spaces for children, adolescents and young people, who see in these possibilities the extension of their interests.

In this vein, concepts such as intertextuality and transmedia storytelling are increasingly becoming essential to address the important changes that are taking place in the youth reader field. Indeed, currently, there are readers who review, criticize and also produce literature. This work aims to be a brief didactic framework to understand the new challenges that literature implies from the front of adolescents and young people, at the same time proposing a procedural model based on three stages: Specify, Relate and Project.

Keywords: Literary education, intertextuality, hypertextuality, transmedia storytelling

Dentro del contexto educativo chileno, la educación literaria pareciera estar en un momento álgido, en el cual el fomento lector se confronta a los objetivos más efectistas (y centrados en los resultados) propuestos por las evaluaciones estandarizadas ministeriales que, a su vez, entran en pugna con algunas de las propuestas de los planes y programas. A su vez, nuevos lectores se van sumando al mundo de la literatura, pero desde un espacio marginal ajeno a sus propios colegios y escuelas, lo que parece contradecir los discursos alarmistas sobre bajas en los índices de lectura, debido a que como señala Michelle Petit, “ya sea que provengan de los poderes públicos, de los docentes, de los padres o de los editores, pueden ser percibidos como otros tantos mandamientos, como testimonios de impaciencia, de una voluntad de control, de dominio.” (Petit, 2008. P. 22). Por lo tanto, este nuevo entorno de la lectura exige una mirada absolutamente crítica de la literatura en las aulas y del rol que ejerce el/la docente de lengua y literatura, considerando las inclinaciones de nuestros/as estudiantes. Es por esto que una relectura del propio canon literario escolar, se vuelve absolutamente necesaria.

Por otro lado, el avance tecnológico y digital se asume con más fuerza, y los textos literarios adoptan nuevas formas y medios. Si este proceso se ha vuelto prácticamente irreversible ¿Por qué no estamos avanzando en nuestras aulas? No hay que tomar un tono de preocupación frente a esta aseveración, sino más bien enfatizar que de ningún modo estamos ante la futura desaparición del formato libro, ni mucho menos que la literatura vaya en retirada como producto social y cultural humano. Por el contrario, estamos en el punto decisivo en donde el panorama (y las posibilidades educativas) se abren. De este modo, las nuevas plataformas digitales y multimediales van permitiendo posibles y futuras formas novedosas de concebir y entender el fenómeno literario, en donde los/las docentes de la asignatura de Lengua y Literatura deben abrazar los cambios para darle un nuevo empuje a sus objetivos como educadores, sobre todo considerando que como afirma el estudio “Letras en Género 3: explorando experiencias lectoras juveniles en la Biblioteca de Santiago”, “puede decirse que a través de internet las y los jóvenes actualmente consiguen los textos con traducciones oficiales o hechas por los propios fans, dejando fuera de la relación a la propia editorial. En este contexto de cambios, el lugar de la familia y de la escuela como mediador de la lectura queda desplazado.” (Bravo et al., 2014. P.14).

Entonces debemos preguntarnos, ¿los/as jóvenes efectivamente ya no tienen interés en la lectura? Se ha originado una imagen a nivel social e institucional, en la cual (en apariencia) día a día los jóvenes están leyendo menos, cada vez se expresan peor, escriben de mala manera o simplemente no tienen interés en ningún aspecto social relevante; pero, a su vez, asistimos al espectáculo diario en el cual estos/as, desde espacios menos institucionalizados, pero totalmente públicos, van instalando sus inquietudes personales.

El lugar de lo político, las subculturas, el reconocimiento y asimilación de culturas foráneas, la lectura de obras escritas explícitamente para un público juvenil, mangas, cómics y otros formatos visuales, el bombardeo constante y simultáneo de diversos medios se vuelve la norma de consumo y participación, y los alcances de estos traspasan ampliamente el espacio de lo netamente literario (y, por supuesto, de

las aulas). La televisión, el cine y particularmente el internet, han sido apropiados por niños/as y adolescentes, quienes ven en estos espacios posibilidades de ampliación de sus intereses y, entre ellos, claramente también se encuentra la literatura. Lamentablemente, la paradoja radica en que las escuelas (y los/as docentes) aún no logran incorporarse plenamente en su mundo, amparado en un modelo educacional de mirada unívoca, monofocal, y que pareciera no hacerse parte de las miles de experiencias de las que se compone el desarrollo de un ser humano.

Una investigación reveladora al respecto es el “Estudio sobre percepciones acerca del uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y los aprendizajes de los alumnos de enseñanza media”, realizado por la Agencia de Calidad de la Educación de Chile en octubre de 2017, que contó con la participación de 16 establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, involucrando a docentes y estudiantes, además de entrevistas a variados expertos. En esta, se afirma que, “el desafío de la escuela es incorporar la tecnología en la sala de clases de manera pedagógica, motivando a los estudiantes, y entregándoles las habilidades y competencias que requieren para desenvolverse en el contexto digital actual” (Agencia de la calidad, 2017. P.13); pero, a la vez, se establece una distancia en la percepción de los/as docentes quienes “presentan una mirada más crítica de la relación de los jóvenes con la tecnología. Desde su perspectiva, el gusto por la inmediatez, por los estímulos y respuestas instantáneas generarían estudiantes más distraídos y sin motivación por el aprendizaje.” (P.14).

Es importante recalcar entonces la relevancia que adquiere la escuela como nodo troncal para enfrentar los desafíos que una nueva sociedad propone a los/las jóvenes, y que implica también una reformulación en la formación docente, dotando a los futuros profesores y profesoras de las herramientas requeridas para esta tarea, de lo contrario, se corre el peligro de seguir ampliando la brecha entre los/as docentes y sus estudiantes. El mismo estudio de la Agencia de Calidad de la educación (2017) da cuenta de esto: “el rol de los establecimientos educacionales resulta fundamental tanto para concientizar sobre los riesgos del uso intensivo e irresponsable de

tecnologías, como para aprovechar las oportunidades que estas proporcionan al aprendizaje y motivación de los estudiantes.

Sin embargo, el terreno cualitativo constató la inexistencia de lineamientos institucionales respecto al uso de tecnologías, habiendo solo medidas prohibitivas incipientes, o conversaciones formales o informales respecto a estrategias docentes para su manejo y uso en el aula” (p.19)

Esta afirmación resulta preocupante, cuando en los propios “Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Educación media” (2012), específicamente para la formación de lengua y literatura, se inserta el uso de las TIC, como el dominio en la comprensión y producción textual multimodal. Es por esto que este artículo propone convertirse en una entrada al proceso actual, y que exige nuevas reflexiones por parte de los y las docentes. Desde este punto de vista, se intentará realizar una mirada panorámica a la contingencia, así como también una sucinta revisión de algunos conceptos teóricos claves que nos ayuden a entender y avanzar en este aspecto central. Es así que conceptos como intertextualidad, hipertextualidad y transmedialidad se vuelven contingentes en referencia a estos cambios que se están produciendo en el ámbito lector juvenil, pero también en el de sus propias experiencias personales. Al respecto, Mireia Manresa (2015) plantea que:

“se trata, en definitiva, de una literatura hipermedia, multimodal, hipertextual e interactiva que modifica notablemente no solo la experiencia lectora frente a ella sino las habilidades y estrategias comprensivo-interpretativas que se activan al leer historias de ficción que no se basan tan solo en la palabra” (p.12).

De esta forma, al abordar estas categorías conceptuales se podrán plantear algunas ideas en torno a la didáctica literaria que sean pertinentes en el acercamiento a dichos fenómenos actuales, estableciendo un modelo procedimental basado en tres pasos sucesivos: especificar, relacionar y proyectar. Asumiendo que, como señala Néstor García Canclini (2015), “debemos movernos de la manera habitual de preguntar *cuánto se lee a indagar cómo se lee*. Esto implica un desplazamiento

conceptual en la manera de entender *qué es leer*.” (P.22) particularmente, en relación a la literatura.

1. UNA BREVE REFLEXIÓN SOBRE LA LECTURA LITERARIA EN EL CONTEXTO CHILENO.

Al enfrentarnos al aula de lenguaje, y en ella participar del acto de la educación de la lengua y la literatura, nos encontramos constantemente con interrogantes que van más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente crítico y reflexivo constantemente evalúa su proceso en función de encontrarle un sentido a su misión de educador y promotor del uso del lenguaje en todas sus expresiones (orales, escritas, etc.). Más allá de la propia formación en el/la estudiante, al docente de lenguaje se le asignan (obligatoriamente o no) una serie de tareas de las cuales debe hacerse cargo con propiedad, incluido el dominio de una serie de elementos del aparato teórico dispuesto para la educación literaria. Tal como consigna el documento “Estándares orientadores para carreras de pedagogía de educación media”, el/la docente:

“Es capaz de enseñar a leer comprensiva y críticamente textos de complejidad progresiva a sus alumnos y alumnas, y de promover el gusto y el valor de la lectura para aprender, desarrollar el lenguaje y el pensamiento y participar en la sociedad” (MINEDUC, 2012. P. 55)

Es decir, es misión del/la docente ser un mediador de la lectura frente a sus estudiantes, permitiendo que estos puedan acceder no solo a la comprensión de la obra literaria, sino también a la lectura frutiva. Ahora, cuando pensamos en todos aquellos valores vinculados históricamente a la lectura, pareciera que se produce una curiosa paradoja al ver cómo el estado (desde sus diversos entes), va ejerciendo presión en las distintas instituciones educativas a través de las pruebas bajo modelo OCDE, y que encuentran en el SIMCE y la PSU sus homólogos nacionales. Al parecer los esfuerzos mancomunados están puestos en mejorar ciertos estándares

internacionales vinculados a la comprensión lectora, pero que tienen incidencias más allá del plano del aprendizaje. Por otro lado, no hay nada negativo en que se fomenten mejoras sustanciales en la comprensión lectora o en los índices lectores de los/as estudiantes del país, dados los beneficios derivados de un mayor entendimiento de lo leído, y que se replica en el dominio de la realidad que nos rodea, pero la duda razonable que se abre es qué hay realmente tras esta preocupación tan constante.

Frente a esta clara realidad país, tal vez se vuelve necesario poner el foco no en las acciones macro (desarrolladas por el Plan Nacional de la Lectura 2015-2020 o el MINEDUC), sino en las iniciativas específicas del aula. En ese sentido, se hace importante establecer el por qué se hace relevante el fomento de la lectura, y cuáles son sus objetivos. Entre ellos estará la educación lectora y las mejoras en comprensión lectora, como también la formación literaria, pero no olvidemos ciertas ideas. El fomento lector aunque no desconoce esas tareas y las potencia, tiene por objetivo principal el acto de generar nuevos lectores, de que cada día más y más jóvenes entren al mundo del libro y el texto, y en esa tarea todo es válido. Es ahí en donde los conflictos centrales entre fomento lector y formación lectora/literaria se producen, dado que no toda obra literaria que ayude a promover la lectura puede ser considerada de valor estético o literario, y al revés, no toda obra literaria tildada de clásica o con gran valoración artística puede ayudar o servir para el fomento. Por lo tanto, habría que poner los esfuerzos en generar textos, en buscar obras que cumplan el mismo objetivo. Pero lo que en inicio se muestra como una pequeña fisura, bajo un examen minucioso se vuelve una gran grieta de la cual los/as docentes debemos hacernos cargo en la práctica diaria. Es en ese momento que, desde un punto de vista subjetivo y sin las herramientas necesarias, se debe tomar partido por alguna postura en nuestras aulas, un punto desde el cual anclarnos y actuar frentes a nuestros/as estudiantes. Por ejemplo:

- Fomentar la lectura de la LIJ (literatura infantil-juvenil) como una manera de acercar a los jóvenes hacia los textos canónicos.

- Prescindir totalmente de la LIJ para centrarnos en propuestas novedosas de lectura para los clásicos.

- Buscar el punto medio, en donde se promueva y fomente la lectura a través de la LIJ, y a su vez se refuerce la comprensión de las obras del canon literario universal.

Por otro lado, no es sólo la promoción de la lectura, sino también considerar bajo qué patrón lo haremos, cuáles serán nuestros objetivos:

- Mejorar los niveles de comprensión lectora.
- Acercarlos al fenómeno social, cultural, estético y, en definitiva, humano de la lectura.
- Usufructuar de la literatura, en su condición de mayor expresión del lenguaje, como medio de la enseñanza de la lengua, y sus incidencias en los niveles de productividad del futuro ciudadano.

Como respuesta preliminar podemos afirmar que, tanto la primera como la segunda opción, presentan propuestas más limitadas, ya que centran sus esfuerzos en sólo un aspecto. Parece más sensato un enfoque en el cual lo nuevo converja con lo viejo, en donde los intereses de los/as jóvenes se sientan interpretados, pero en donde también haya espacio para el crecimiento individual y grupal. Y aun cuando esto podría parecer lógico, nos encontramos con más de algún obstáculo que va en detrimento de aquello. A pesar de esto, tal como señala Colomer “Meek afrontó esta cuestión al señalar que los niños han aprendido las competencias de lectura cuando leían libros que no necesariamente habían sido sancionados por la crítica como los mejores.” (Colomer, 1998, p.85), ¿cuáles serán entonces esos nuevos espacios por donde transitan niños/as, adolescentes y jóvenes?

Por otra parte, el/la docente de lengua y literatura se ve en cierto modo atado por las incongruencias del propio sistema educativo chileno, el cual promueve la lectura en sus diversas instancias, pero que luego somete a los/as estudiantes a ciertas mediciones evaluativas, lo que genera como efecto (en muchos casos devastador, desde el plano del fomento lector y el aprecio de la obra literaria como

objeto cultural) que muchos colegios estén centrados en adiestrar a sus estudiantes en la resolución de una prueba, en controlar si efectivamente leen (sin importar si comprenden o aprecian lo leído), es decir, el concepto de obligación va minando poco a poco los esfuerzos por mejorar los índices lectores del país, la comprensión y, finalmente, el amor por la literatura.

2. ALGUNOS ACERCAMIENTOS PRELIMINARES

2.1 EL CANON ESCOLAR

La incursión en nuevas formas de ocio adolescente-juvenil, como las historias de *instagram*, las aplicaciones para teléfonos como móviles como *snapchat*, entre otras, han sido señaladas generalmente como una de las razones del desinterés actual de los/as estudiantes frente a la lectura, especialmente de los textos literarios. En efecto, tal como expresa el estudio de la Agencia de la calidad de la educación (2017), la percepción es que “esta nueva generación llega a tensionar las prácticas docentes tradicionales y los roles dentro del aula.” (P.24). El cine, la televisión, el internet, los videojuegos, entre otros, se enfrentan directamente a la literatura, que es presentada en su forma más canónica y clásica dentro de las aulas, lo que plantea la inquietud de si debemos actualizar el canon escolar, incluyendo textos más contemporáneos, o nos quedarnos con los clásicos como fuente primaria de acercamiento a la literatura. Por otro lado, necesitamos analizar si los nuevos medios influyen en los problemas de lectura de nuestros/as jóvenes. Probablemente el hecho de que muchas veces funcionen como distractores es una realidad, pero debemos sospechar si realmente son los verdaderos culpables del deterioro en los índices de comprensión lectora. Al respecto, Daniel Cassany, al referir al concepto de multiteracidad, señala que:

“Hoy leemos muchos textos y muy variados en breves espacios de tiempo. En Internet, por ejemplo, saltamos de una práctica a otra: de responder correos a buscar datos en webs, de consultar un blog a chatear con amigos, etc. En casa,

también pasamos de leer unos datos en televisión a leer el periódico, una novela, etc. (...) Y todo en un breve lapso de tiempo. **Se trata de un auténtico zapping de la lectura.**⁴ (Cassany, 2005, p.3)

El concepto de “zapping de la lectura” se muestra bastante sugerente en varios aspectos. Este concepto equipara al nuevo lector/a con un consumidor de contenidos quien, como si tratara de televisión, va saltando de programa en programa, mientras escoge lo que le interesa o no. Los procesos de decisión se vuelven mucho más fuertes que en épocas previas, pero la escuela sigue funcionando como espacio de imposición, una cárcel ideológica más que física, es decir, solo entregamos una opción a un lector ya acostumbrado a variadas elecciones, y probablemente mucho más atractivas. Si seguimos con la analogía, lo que obtendremos será un alejamiento de dicho lector, quien ante la poca oferta existente preferirá apagar la televisión o, en este caso, cerrar el libro. A su vez, la idea de este zapping lector nos puede llevar a dos maneras de plantear el problema: nuestros/as estudiantes están cada vez más distraídos por estas nuevas tecnologías, reduciendo su capacidad de concentración frente a los estímulos ofrecidos o, por el contrario, la multiliteracidad ampliará su capacidad de retención y comprensión a las diferentes “provocaciones” de los medios, pero para ello debemos darles más referentes, más opciones sobre las cuales escoger, y lograr con esto que en vez de hacer zapping, ellos finalmente se queden en nuestro “programa”.

2.2 EL CANON LITERARIO

No es novedad que la mayoría de los/as estudiantes se desmotivan en sus colegios al momento de leer. Como señala Pelusa Orellana, vice decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Los Andes, en entrevista al diario La tercera:

Los niños están formateados para leer un libro por curso y se aburren. Deberían tener la opción de poder escoger entre varias alternativas, para eso hay que tener mucha variedad de acuerdo a los niveles e intereses. Otro factor es que estamos

⁴El destacado en negritas es mío.

muy acostumbrados a la novela; se lee poca poesía, biografía u obras de teatro. (Moreno, 2013)

En efecto, muchos de nuestros/as estudiantes suelen ser lectores, pero de textos que no pertenecen necesariamente a la tradición canónica literaria o el canon escolar. Frente a una llamada *literatura juvenil* instalada por el mercado editorial, y de la cual sí son lectores, los textos clásicos y pertenecientes al canon tradicional se ven algo ajenos y lejanos a sus intereses. Es así que, sumado a la potencia de nuevos medios, la lectura escolar sin renovarse termina “compitiendo” con lecturas que no pertenecen a su margen de acción, lo que finalmente lleva a nuestros/as estudiantes a la desmotivación (yendo en desmedro de las mismas políticas de incentivo gubernamentales). Ante esto, el MINEDUC ha tomado ciertas acciones que van en pos de intentar subsanar este problema. Ya en los años noventa cambiará el concepto de “lectura obligatoria”, y entregará una batería de textos como recomendaciones en sus planes y programas. El mismo diario La Tercera hace 6 años, informa cómo el Ministerio propone nuevas lecturas para ser incluidas en los planes y programas (a la luz de la implementación de las Bases Curriculares a nivel nacional), las que comienzan a considerar la LIJ y otros formatos entre sus recomendaciones:

“Desde nuestro punto de vista, el colegio tiene que darle al niño una cultura y para eso es un aporte tener un mínimo de obras y cuentos”, explica la coordinadora nacional de Currículum del Mineduc, Loreto Fontaine. (...) El Mineduc sugiere lecturas como “Jacob compra la primogenitura de Esaú”, del libro del Génesis del Antiguo Testamento, cómics como *El Hombre Araña* y *Hulk* y clásicos como *Don Quijote de La Mancha*. (Salazar, 2013)

Es así que el problema del canon escolar comienza a ser discusión, no solo a nivel docente, sino ministerial, por lo tanto, se vuelve necesario construir un canon adecuado para las aulas. Al respecto, Antonio Mendoza Fillola señala que “todo canon pretende, aunque sea de forma transitoria, presentarse como un referente modélico y clásico en el que están presentes las selectas obras de unos autores

relevantes” (Mendoza Fillola, 2011, p.355), es decir, el canon se presenta como una muestra representativa y simplificada de todo el sistema literario. En esta perspectiva, lo principal es comprender que finalmente el canon literario al que estamos suscritos, y que utilizaremos de alguna u otra manera con nuestros/as estudiantes, no puede quedar como un hecho aislado y sin importancia. Por el contrario, es una herramienta esencial en la educación literaria, donde es imperioso reenfocar el problema para poder establecer un canon de tipo formativo e intencionado, que vaya incluso más allá de lo puramente literario. Tal como señala el mismo Mendoza Fillola, el canon formativo deberá surgir inevitablemente a partir de una selección consciente, pero hecha en base a criterios de tipo didácticos y pedagógicos. Este concepto de canon formativo es clave, porque establece los límites o parámetros desde los cuales enfrentaremos la literatura en el aula.

Pero en la confección de un canon formativo no solo debemos considerar criterios de calidad literaria (si es que pudiéramos establecerlos), sino que también nosotros/as consideraremos y combinaremos el canon escolar, es decir, aquel planteado desde *la escuela para la escuela* a partir del PEI (Proyecto educativo institucional) de cada institución educativa, el canon propio de aula y enseñanza (vinculado tradicionalmente a las obras clásicas) y, finalmente, el canon de la literatura para infancia, adolescencia o juventud, o sea, aquellos textos representativos o pertinentes para dicho grupo etario. Todo este proceso minucioso de clasificación y discriminación de las obras tendrá como objetivo no solo simplemente crear este nuevo canon, sino que lograr involucrar definitivamente al lector en el proceso de su propia recepción (al tomar en cuenta sus perspectivas de lectura). Por tanto, es preciso considerar los espacios de lectura y horizontes de expectativas aportados por los/as propios/as estudiantes, es decir, hacerlos partícipes del proceso de su propia formación literaria. Desde esta mirada, el generar un canon formativo que sea cohesionado con distintas variables e intencionado en sus objetivos, permitirá finalmente a ellos/as desarrollar competencias comunicativas y,

por extensión, la competencia literaria, permitiendo llegar de alguna forma al goce de la obra literaria.

Ahora, ¿cómo intencionamos los textos escogidos? No debemos olvidar que siempre estamos suscritos a un modelo curricular propuesto desde el ministerio, el cual no podemos obviar. Muchas veces, la lectura propuesta para enriquecer el capital de nuestros estudiantes se pierde en medio de obligaciones, pruebas estandarizadas que ocupan al texto literario simplemente para medir contenidos particulares de alguno de los ejes de la asignatura de lenguaje u otros. Por contraparte, toda obra literaria es un cúmulo de interpretaciones abiertas, pero no forzadas, sino debidamente contextualizadas y, por lo tanto, para efectos pedagógicos, los textos literarios deben estar en relación con los objetivos propuestos. Allí, nos encontramos frente a otra trampa del sistema educativo, en la cual nos preocupamos o interesamos en fomentar la lectura, descuidando los intereses, gustos y experiencias, haciendo que todo ese trabajo sea ahogado en el mar de lo propiamente curricular. Desde esa dirección, podríamos preguntarnos cuán necesario es realizar controles de lectura, si debemos ocupar la literatura simplemente como un medio y no como un fin. Bajo ese parámetro, la creación de un canon formativo o escolar debería estar más vinculada a generar curiosidad, disfrute de la lectura y no únicamente a medir lo que se lee.

Asimismo, la búsqueda de un sentido para el texto literario en el aula es sumamente relevante, dado que generalmente los/as estudiantes se quejan de dicha falta. Cuando se establece un criterio de selección definido, logramos explotar el potencial del texto. Como afirma López Casanova:

Si la organización y el abordaje del texto literario fallan allí donde no se tiene en cuenta su especificidad, resulta claro que lo que se requiere es una didáctica que reúna el conocimiento sobre el objeto a enseñar con el de los modos de enseñarlo. Esos modos no deben provenir –solamente- de las ciencias de la educación. (López Casanova, Fernández, 2005)

De este modo, hacemos un movimiento en dos direcciones: apuntamos a la especificidad del texto literario estudiado, pero lo ponemos en relación, es decir, lo intencionamos con nuestros objetivos, generando una matriz didáctica más coherente en nuestro quehacer diario. El contenido ya no es visto aisladamente, sino que se complejiza en su riqueza y se le otorga un sentido. Por otra parte, el texto literario se comprende en su importancia, estableciendo su real papel dentro del aula.

Volvemos a reiterar, el canon literario escolar en Chile existe, y es el que nos aporta el Ministerio de Educación a partir de sus planes y programas para cada nivel. En dichos textos, se nos ofrece un amplio listado de obras icónicas de la literatura de todas las épocas, las cuales se establecen a modo de sugerencia, es decir, son únicamente una orientación para el docente, pero en ellas no necesariamente se reconoce un criterio conductor que les vincule, más allá de lo puramente literario. Alguien podría señalar que el criterio finalmente proviene del propio docente, y lo otro es un marco referencial, pero eso no se confronta al hecho de que debería ofrecerse un lineamiento o un sentido a dichas sugerencias; estando a la deriva se obliga a establecer criterios de selección de textos. Algunos dirán que son los entregados por el Ministerio, otros dirán que los otorgados por los lineamientos del establecimiento educacional, pero eso sería minimizar la tarea. También debemos considerar factores como edad y sexo de los educandos, nivel cultural, entre otros.

Finalmente, debemos considerar de alguna manera otros elementos que están en juego, aunque pareciera que de una manera no tan preponderante. ¿Qué ocurre con la experiencia o expectativas del alumno/a? Ya desde el inicio, hemos planteado que la mayor de las veces, lo que desean o quieren los/as estudiantes no es tomado en cuenta, pero también concordamos en que su gusto no está en un valor clásico, y así como podríamos considerar obras parte del canon literario contemporáneo, también debemos incluir las obras del repertorio clásicas. No tomar en cuenta este tipo de obras, sería ir en contra del mismo concepto de canon y, por otro lado, se cae en la peligrosa línea de frivolidad y simplificación de lo que

entregamos a nuestros/as educandos. Al respecto, Italo Calvino señala en *¿Por qué leer los clásicos?*:

En realidad, las lecturas de juventud pueden ser poco provechosas por impaciencia, distracción, inexperiencia en cuanto a las instrucciones de uso, inexperiencia de la vida. (...) Al releerlo en la edad madura, sucede que vuelven a encontrarse esas constantes que ahora forman parte de nuestros mecanismos internos y cuyo origen habíamos olvidado. Hay en la obra una fuerza especial que consigue hacerse olvidar como tal, pero que deja su simiente. (Calvino, 1993)

Desde esta perspectiva, el/la docente debería generar en su selección una mixtura entre lo canónico y lo contingente, entre lo que la historia literaria ha consagrado como lo clásico y lo que la contingencia propone en perspectiva. Esto, a su vez, exige la presencia de una constante renovación por parte del/la docente, lo que se entronca con la figura del investigador y el crítico. Finalmente, es pertinente una relectura del fenómeno literario, el cual se resignifica y permite ampliar su potencial, situándolo en la complejidad de los nuevos tiempos.

3. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LA TEORÍA LITERARIA

3.1 LA ESTÉTICA DE LA RECEPCIÓN

Cuando hablamos de fomento lector, pareciera que el centro está en promover las obras literarias (o cualquier tipo de formato de lectura), haciendo ver los enormes beneficios que su acto conlleva, pero olvidamos que el texto, el libro, es un medio para la transmisión de un conocimiento, una idea, un sentimiento, y que el emisor/a de dicho mensaje lo confecciona en relación a un receptor. Las obras literarias se van produciendo en el tiempo, se van sosteniendo aun cuando pasen los años, siglos, e incluso milenios, pero lo que siempre varía son los receptores. Existe una infinidad de lectores/as a través de la historia humana (tantos/as como narraciones orales y libros escritos se han creado) y, a través de ellos y ellas, podemos establecer la relación entre la literatura y la historia. Ya en la década de los años

setenta, este enfoque centrado en el lector o lectora será considerado como la “Estética de la recepción”.

Luego de años de Formalismo y Estructuralismo, preocupados particularmente de la forma del texto, su estructura y características, un grupo de teóricos literarios decidió girar el centro de su investigación y poner como objeto de estudio al lector. Autores como Robert Jauss o Wolfgang Iser verán en este el punto de entrada para la obra literaria, el espacio de ingreso hacia las relaciones entre los textos literarios, la historia y lo social. En su texto “La literatura como provocación de la ciencia literaria”, Jauss nos propondrá una serie de tesis en las cuales intentará abordar la literatura y darle una historia desde la lectoría. Tal como parafrasea Martina López Casanova “La literatura se basa en la experiencia de los lectores. La literatura vive en la medida en que es leída” (López Casanova, 2005, p.83). ¿Qué estamos haciendo por la vida de la literatura en nuestras aulas? ¿Enseñar su evolución, mostrando en una línea de tiempo los diferentes periodos literarios?

Si la obligación a la lectura está alejando a los/as estudiantes, es decir, a los lectores, estamos directamente haciendo jaque a la literatura. Es por esto que es necesario considerar las experiencias, esperanzas y necesidades del lector para que la obra literaria cobre sentido. Pero no solamente debemos ocuparnos del lector presente, sino también de los lectores pasados, aquellos que imprimieron también sus intenciones en las obras de su tiempo. Por tanto, parte del proceso de acercamiento a la lectura está en vincular no solamente las experiencias actuales del lector al cual queremos llegar, sino que también acercarlos y reconstituir los otros horizontes de expectativas, realizar las conexiones necesarias para que este pueda comprender el valor de una obra literaria en su tránsito histórico, desde perspectiva social y cultural.

¿Cómo hacer más cercano a Cervantes, Homero o Flaubert, si es que no somos capaces de poner a nuestros/as estudiantes en relación a cómo se leyó, a cómo fueron apreciados (o despreciados) a través de la historia social humana? Pero, las

ideas de Jauss van más allá, y se vuelven bastante contingentes cuando vemos las nuevas maneras de comprender el fenómeno literario:

La función social de la literatura se revela cuando la experiencia literaria del lector repercute en su comportamiento social. La obra no sólo se relaciona con otras obras, sino también con otras formas no literarias que tienen que ver con la vida de lector. (López Casanova, 2005, p.87)

Así, como plantea López Casanova, en la consideración del horizonte de expectativas personal de un lector o lectora, también consideramos las otras formas no literarias que también se van cruzando, y que permiten a este acceder al entendimiento cabal de la obra literaria. Considerar los nuevos medios no es solo una acción para vincular a los jóvenes a la lectura, sino que les permitirá efectivamente comprender lo que están leyendo.

3.2 INTERTEXTUALIDAD, HIPERTEXTUALIDAD Y NARRATIVA TRANSMEDIA COMO POSIBILIDADES.

a) Intertextualidad

Sugerida inicialmente por el afamado teórico ruso Mijail Bajtin, la intertextualidad se plantea como el constante diálogo que se produce entre los discursos y, en este caso, las obras literarias. Dicho fenómeno se produce en la dualidad que hay en el emisor de un discurso, quien también ha cumplido otras veces el rol de receptor (incluso de su misma obra). Desde ese punto de vista, una obra siempre es muchas obras a la vez, recoge las huellas, ideas y voces de otras anteriores. (1979)

Ya con los postulados de Bajtin, la perspectiva de la intertextualidad se establece y amplía. Julia Kristeva asume como “todo texto que se construye como un mosaico de citas y es también la absorción y transformación de otro texto” (Kristeva, 1997, p.3). Este mismo texto que se escribe, funciona como el intertexto de otros anteriores, y será quizás intertexto de uno o varios posteriores. Con esta

propuesta, toda obra es concebida como un campo abierto, la cual inserta dentro de sí textos previos, se construye a partir del otro y, a su vez, se inserta en uno nuevo. Por otro lado, Gerard Genette señala a su vez que el intertexto es una "relación de copresencia entre dos o más textos" o también una "presencia efectiva de un texto en otro" (Genette, 1982, p.10). Según este autor francés, dicha presencia de la intertextualidad podrá manifestarse de tres maneras: cita, plagio o alusión, las cuales van variando en su grado de explicitación del intertexto. Tomemos el siguiente ejemplo clarificador de este concepto, pero que nos conducirá a los que definiremos más adelante. *Le cadavre exquis boira le vin nouveau*⁵ (El cadáver exquisito beberá el vino nuevo) será el nombre dado al experimento literario que llevaron a cabo los artistas del movimiento Surrealista a la cabeza de André Bretón y que entre sus filas contaba con miembros del disuelto Dadá. Este ejercicio de escritura libre y azaroso viene a romper con las convenciones poéticas de su tiempo, pero esa acción de arte provocadora es el signo inequívoco de la intertextualidad desatada.

En este caso particular, los referentes previos son deconstruidos para generar nuevas maneras de comprender el texto. En ese sentido, y tal como señala López Casanova:

“La reconstrucción del horizonte de expectativa del momento de producción de una obra permite recuperar, además, las preguntas a las que el texto habría dado respuesta. Reconocerlas y ver de qué manera el texto intentó posicionarse frente a ellas posibilita comprenderlo históricamente y deducir cómo pudo entender el lector esa obra” (López Casanova, 2005, p. 85).

Por tanto, es clave que a los/as jóvenes les acerquemos a la lectura, pero desde las relaciones naturales que se van dando entre obras. La comprensión de un cadáver exquisito va más allá de la pura decodificación lingüística del texto, también

⁵ El ejercicio de “cadáver exquisito” es un juego de escritura en cadena, en el cual los/as participantes deben escribir un verso arbitrariamente, el que debe ser continuado con un nuevo verso por el/la siguiente participante, sin ver lo escrito previamente. Para ello, cada vez que se escribe, se pliega la hoja de papel ocultando el contenido de lo redactado. Al final del juego, se despliega el manuscrito que, con la suma de los versos, conforma un poema construido a partir del azar y el trabajo colectivo.

implica adentrarse en las relaciones y redes que dicho texto ha establecido con otros que lo anteceden, y que son parte de la historia de la literatura (Fig.1). De este modo, el devenir de lo literario está en las reescrituras realizadas de cada gran (y menor) obra publicada y leída con mayor o menor pasión durante la existencia de la humanidad letrada.



Fig.1 Póster del Matinée dadá de enero de 1923. Theo van Doesburg

En ese sentido, los intertextos nos servirán como los puentes más menos explícitos para alcanzar la comprensión de obras canónicas (y no tanto), y que tienen lugar en una larga tradición literaria. Por su parte, la literatura para infancia, adolescencia y juventud, desde su concepción y escritura, es plenamente consciente de este proceso intertextual básico para toda obra, dado que como señala Colomer:

“la habilidad del escritor se ve constreñida así constantemente por su sentido de la reciprocidad con los lectores y a la inversa. (...) Cómo cualquier otro autor, pero más condicionado por estas características diferenciales, el autor de libros infantiles tiene que sopesar el nivel posible de las referencias compartidas, detectar los puntos donde puede fallar la convergencia con el lector y ofrecer vías de solución” (Colomer, 1998, p.85).

¿Por qué no establecer un proceso inverso en la lectura? Toda obra literaria tiene referencias textuales previas, intertextos que muchas veces el joven no es capaz de reconocer en la complejidad de su lectura distraída y poco motivada. Para ello, la figura del/la docente o del mediador pertinente es clave, ya que busca las alternativas precisas para acercar a su lector/a joven a la obra literaria. Es él/ella quien deconstruye la obra armada, y hace evidente las conexiones establecidas con su tiempo y otras obras previas. Si nos remitimos específicamente al caso de las obras canónicas, podemos trabajarlas desde los textos actuales que los/as jóvenes sí leen, y hallar relaciones o intertextos con ellas o, por otro lado, reconstruir el horizonte de producción propuesto por dicha obra clásica.

b) El Hipertexto

Vinculado estrechamente al concepto de intertextualidad, ha hecho irrupción desde hace pocas décadas, el de Hipertexto. Como nos indica Susana Pajares, el hipertexto puede ser definido como un texto el cual posee “unos nexos (“links”), que conectan directamente con otros textos al ser activados, formando una red contextual sin principio ni fin, pues se puede saltar constantemente de unos textos a otros según se van escogiendo nuevas opciones de búsqueda. (Pajares, 1997).

A pesar de ser un concepto proveniente de la informática, adquiere relevancia para la literatura a partir de los estudios de George Landow. Ortolano plantea que:

El hipertexto (...) destruye la idea de un texto unitario y estable, con lo cual, reformula los roles tradicionales del autor y el lector. El hipertexto reclama un lector más activo, un lector que no sólo debe elegir sus recorridos de lectura sino que tiene la oportunidad de leer como si fuera autor. (...) una lectura arborescente o en profundidad a partir de hipervínculos. (Ortolano, 2013)

Si estamos frente a jóvenes cada vez más hiperconectados y mediatizados, es innegable que el proceso de lectura tradicional se ve complejizado, dadas sus características. En ese sentido, el trabajo desde el hipertexto y sus posibilidades de

interacción, pueden ser un perfecto soporte para acercar la lectura a los/as jóvenes y desde ahí establecer el puente hacia lo clásico/canónico. Desde esa perspectiva, el hipertexto funciona como un “medio puente”, en el cual no importa propiamente la obra trabajada, sino la red de sentido que podamos establecer para el lector, y en el cual las narrativas hallen significación a través de las vinculaciones y saltos que establece. Podríamos suponer que, de manera inconsciente, aquellos/as jóvenes conectados todo el día a la red, han internalizado el diálogo de la cultura de una manera profundamente inter e hipertextual. Tal como señala Genette (1982), se podría llamar hipertexto “a todo texto derivado de un texto anterior por transformación simple (diremos en adelante transformación sin más) o por transformación indirecta, diremos imitación” (P.17). Desde dicha perspectiva, las formas contemporáneas de la literatura, asumen la hipertextualidad como un complejo horizonte de expectativas.

c) Las narrativas transmedia

Cuando hablamos de intertexto, podemos comprender cómo una obra literaria trasciende más allá de su propia historia para ser carne de otra. Para el hipertexto, las relaciones y los saltos de un texto en otro son su juego. Entonces, ¿qué papel tienen las narrativas transmedia en todo este asunto del fomento y la formación literaria? Si hiciéramos una definición preliminar, podríamos tomarlas como la ampliación del campo de batalla, es decir, la expansión de los universos narrativos en su máxima expresión. Al respecto, Carlos Scolari, uno de los mayores especialistas en habla hispana, las explica de la siguiente manera:

“Así pues, podemos definir las NT (narrativas transmedia) como un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en la cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión” (Scolari, 2013, p.46)

Es decir, acá ya no son las historias que se van interconectando, sino que el propio universo narrativo se expande, pero más interesante aún, bajo la participación

activa del lector. No hay mejor estrategia que hacer parte del juego narrativo a quien está leyendo y, en ese sentido, las NT permiten una reconfiguración de la figura del lector, ya que este ahora no es solamente un consumidor de contenidos o historias, sino un prosumidor, alguien que genera nuevas narraciones. El concepto de narrativa transmedia podría ser en cierto modo el que sostenga la literatura en el futuro estableciendo las relaciones más estrechas (y difusas) entre autor y lector. Finalmente añade Scolari:

“como el lector de libros que no puede dejar de hacer anotaciones al margen de la página, hoy muchos consumidores ven como algo natural apropiarse de un contenido, modificarlo y volver a ponerlo en circulación (...) Son estos prosumidores los que se apropiarán de un mundo narrativo y lo extenderán creando nuevos personajes y aventuras” (Scolari, 2013, p.223).

Un ejemplo interesante para comprender el espacio de la transmedia, es el de la adaptación de *La Metamorfosis*, hecha por Peter Kuper:

“Esta adaptación de La Metamorfosis no existiría sin las brillantes palabras de Kafka, pero tiene una deuda visual con las incursiones pioneras de McCay en la absurda oscuridad del país de los sueños. Ambos adelantados me han inspirado enormemente” (Kuper, 2007. p.5)

Kuper, historietista y caricaturista norteamericano, realiza esta adaptación al cómic de la clásica obra de Franz Kafka, pero a su vez también toma como referente a Winston McCay, uno de los historietistas más importantes de comienzos del siglo XX. Su proceso de adaptación de la literatura a la visualidad, se cruza en un intertexto vinculado a la imagen, potenciando la obra original. Por su parte, la estética utilizada, llena de contrastes de blanco y negro, dialoga directamente con el expresionismo alemán, tan en boga en el arte y cine de la época de Kafka (Fig.2).



Fig.2. Gregorio Samsa siendo atacado por su padre, en la versión de Peter Kuper

Es ahí cuando nos cuestionamos acerca de los límites de lo literario, hasta dónde pueden llegar las historias, ¿el límite es la palabra?, ¿podemos identificar a los cómics, las novelas gráficas, los libros álbumes como narraciones literarias? Tenemos así casos, como la premiada novela gráfica *The league of extraordinary gentleman* de Alan Moore y Kevin O'Neill, llena de referencias cruzadas, intertextos, y vinculaciones con los subgéneros literarios del siglo XIX, y que también entró al espacio de las NT con una poco afortunada adaptación fílmica. O las experiencias intertextuales y metaficcionales de *Sandman*, serie creada por Neil Gaiman, quien integra guiños explícitos e implícitos a Shakespeare, Las mil y una noches, El paraíso perdido, entre otros (Fig.3).



Fig.3 Arriba. Morfeo conversando con Shakespeare en “Sueño de una noche de verano”, relato breve incluido en uno de los números de la serie Sandman (imagen superior). Abajo, algunos de los personajes incluidos por Moore en “The league of extraordinary gentleman”. Juntos vemos al Capitán Nemo, el Dr Jeckyll, Mina Harker y Dorian Gray, entre otros.

Esta discusión acerca de los límites de la narrativa literaria (en su soporte) no es menor, ya que puede convertirse en el eslabón perdido para el problema del fomento lector. Para ello, deberíamos problematizar y ampliar el concepto de lo literario (y del canon), lo cual sería vital para acercar a los/as jóvenes a la lectura. Acaso no podríamos aventurarnos y afirmar que la literatura, a través de su historia, ha sido una gran narrativa transmedia ¿No son muchas de las historias contemporáneas relecturas de los mitos?, ¿*Frankestein* no es sino un *fanfiction* de *Prometeo* por parte de Mary Shelley?, ¿la sobrepública saga de *Crepúsculo* no era una reescritura descafeinada de *Piramo y Tisbe*, de la cual bebe Shakespeare para su

Romeo y Julieta? De este modo, las implicancias del concepto de narrativa transmedia son amplias. Por ejemplo, Scolari nos señala que:

“Al hablar de la experiencia narrativa de *Lost*, indicamos que las nuevas audiencias están capacitadas para lidiar con textualidades muy complejas, con decenas de personajes y que se despliegan a través de muchos medios y plataformas (...) por otra parte, también apuntamos que algunos receptores van más allá del consumo tradicional y se convierten en productores de nuevos contenidos (prosumidores)” (Scolari, 2013, p.222).

Es decir, la experiencia transmediada es una excelente estrategia de fomento lector, pero siempre y cuando podamos mediar bien los textos. En ese sentido, siempre las grandes historias han inspirado a otras y, por lo tanto, el texto canónico lejano para el/la adolescente es el sustrato preciso para reconstruir y trabajar la narración transmedia.

4. ESPECIFICIDAD, RELACIÓN Y PROYECCIÓN COMO PROPUESTA DIDÁCTICA

Ya comprendido el aparataje teórico preliminar, es necesario establecer una metodología que nos permita abordar obras literarias, así como análogas o digitales, considerando las posibilidades de diálogo que permite la intertextualidad o el hipertexto con textos que pueden ser también no literarios, así como las expansiones reconocibles en las producciones transmediales. Es así como se establece un modelo procedimental básico centrado en tres pasos: especificar, relaciones y proyectar.

Para ello, entenderemos como **Especificidad** las características propias que cada texto posee, como su autor/a, su estructura, el estilo que desarrolla, sus temáticas, los acontecimientos expuestos a lo largo de la obra, sus paratextos, etc. Es decir, todo elemento diferenciador de otro texto literario, aun cuando pertenezca al mismo género. Esta categoría inicial, no tiene relación con el concepto de *Literariedad* expuesto por Roman Jakobson y los formalistas rusos, que apunta a las cualidades inherentes a toda obra literaria, y le permiten distinguirse de otros tipos de textos no literarios. En este caso, la especificidad refiere a cada texto en sus particularidades,

de forma individual y, por lo tanto, permite abordar (inicialmente) las obras una a una. De esta forma, cada texto literario se trabaja como un universo en sí mismo, con sus propias cualidades, el que a su vez podrá ser relacionado a otros universos posibles. Por otro lado, la **Relación**, como concepto, se vinculará a los ámbitos de la Literatura comparada y la intertextualidad, y se establece como todos los puentes, explícitos e implícitos, que cualquier obra desde sus rasgos peculiares puede generar entre sus contemporáneas, como también aquellas creadas en otros momentos de la historia literaria. Por ejemplo, la épica griega con sus nociones heroicas, su *arete* y su escritura versificada llena de epítetos, contiene características específicas que la definirán y categorizarán como un género en la antigüedad. Luego de la clasificación aristotélica llevada a cabo en el lejano siglo IV a.C., las obras épicas podrán seguir dialogando con textos posteriores, a partir de formas, tonos y tramas vinculantes. Así, mientras Ulises desciende al averno, pronto lo hará Eneas, y cuando Dante pretenda seguir el mismo camino en *La Divina comedia*, será Virgilio (experto ya en infiernos) quien lo acompañe. Especificidad y relación serán entonces el punto de inicio y la vía de diálogo. Por otro lado, aunque toda obra literaria es una mirada a la tradición, con la cual sostiene una compleja red de relaciones, es también una interpretación del presente y un salto al futuro, por lo tanto, la **Proyección**, como tercera noción, viene a definir los alcances que todo texto literario tiene al insertarse en el devenir de la historia cultural. De este modo, la proyección se comprende como aquel grado de influencia que permite a una obra expandirse más allá de sus límites. Este procedimiento puede ser a través de ampliaciones del universo narrativo, traspaso e intercambio en nuevos formatos o medios, desestructuración del texto en función de nuevas escrituras mediales, como el caso de los memes, el *vidding*⁶, etc.

Bajo estos tres conceptos, el trabajo establecido involucra a los/as estudiantes en una tarea intensiva de análisis y diálogo con los textos literarios, los

⁶ *Vidding* refiere al proceso de creación de videos en plataformas digitales, realizado principalmente por los fans de series de tv, películas y otros productos culturales contemporáneos. Para mayor información, leer el artículo de Miguel Ángel Pérez Gómez, "Fan-made vids: una introducción al vidding, los song vids, el recut, los mash-ups, el fan edit y otros artefactos audiovisuales".

cuales primero deben ser revisados en profundidad, para ir reconociendo sus componentes específicos a medida que se lee y se investiga. Aquí el/la docente debe definir claramente los criterios de indagación, los cuales van asociados de forma directa con los dos pasos posteriores. Por ejemplo, se puede utilizar un enfoque estructuralista, que se remita a reconocer y clasificar los elementos compositivos de la obra, como tipo de narrador, personajes, ambientes, etc, y que puedan distinguirlo de relatos similares. Las orientaciones teóricas son ilimitadas, siempre y cuando ayuden a establecer la “diferencia” de esa obra en particular. De este modo, por ejemplo, una lectura desde la Teoría Feminista permitirá comprender cómo se construye el personaje femenino en un cuento en relación a otras narraciones.

Posteriormente, una vez se haya determinado la especificidad, se prosigue estableciendo las relaciones que puede tener con otras obras. Para ello, nuevamente es de vital importancia la mediación del/la docente, quien no solo apoya el trabajo, guiando y generando los procedimientos, sino que otorgando un amplio arsenal de posibilidades intertextuales. Para ello, se sugiere hacer un trabajo inicial de tipo taller mucho más conciso, en el cual, a partir de un número limitado de obras, se puedan ir construyendo relaciones. Por ejemplo, un pequeño número de cuentos de hadas de diversas épocas, reconociendo previamente sus particularidades, y que luego permita el diálogo intertextual logrando evidenciar cómo las obras se reescriben a partir de una misma fórmula.

Finalmente, luego de hacer visible los hilos vinculantes, se establece el trabajo de proyección. Para esto, con anterioridad, se establecen metas claras de producción textual. De este modo, se puede trabajar desde la obra misma, invitando a la reescritura de relatos desde cero, subvertir sus finales, generar tramas aledañas, a la manera de los *spin off* televisivos. También crear adaptaciones a otros medios como el cortometraje, la fotonovela, videoclips, construcción de revistas juveniles basadas en las obras, libros objeto, etc. Otras posibilidades más específicas y aledañas a las obras son la creación de memes relacionados a los relatos, hilos de historias de instagram que permitan mostrar desde la selección de extractos de la obra a críticas

literarias personales, canales booktubers, construcción de versiones multimediales de los textos originales, interviniendo páginas y capítulos con gifs animados, imágenes o dibujos. Los casos se extreman cuando algunas obras literarias ya han tenido una experiencia transmedial. Para ellos, podemos proyectar comentarios a *fan fictions*, creación de videos musicales a la manera de los AMV (*anime music videos*) que plagan *youtube*, versiones *mash-up* que crucen relatos con lo audiovisual, cuentas paródicas de los personajes en redes sociales, con actualizaciones constantes, etc. Lo importante es hacerse parte de la nueva “ecología medial”, como sostiene Henry Jenkins (2015).

Para este procedimiento de especificidad, relación y proyección, también debemos considerar que, aunque nuestros/as estudiantes no leen en gran parte producto de la imposición de los textos, la búsqueda de estrategias para acercarlos se hace imperiosa. Parte de esto consiste en considerar no solo los referentes canónicos o escolares, sino también indagar en las inquietudes y aspiraciones de los alumnos. Un breve ejemplo de esto, es el trabajo con “La Casa de Asterión”, del argentino Jorge Luis Borges. Para este, se comienza con un trabajo de análisis de la obra, destacando sus elementos estructurales, así como solicitando la investigación de aspectos de producción de esta. A continuación, se realizará el contraste del texto con sus referentes, viendo similitudes y diferencias, es decir, se abordará el intertexto de manera directa. De esta investigación, rápidamente emergerán Teseo, Ariadna y, por supuesto, el Mito del Minotauro. Pero también ahí está Suzanne Collins, autora de *Los juegos del hambre*, quien afirma que Katniss, su protagonista, es una Teseo contemporánea, abrazando explícitamente la referencia griega. Esto permitirá indagar en las proyecciones de la obra en textos más actuales y cercanos (para otros casos, no solo pueden ser obras literarias, sino también películas, cómics, libros álbum, etc.), y solicitando a los/as estudiantes ser ampliadores de dicho mundo narrativo.

Por lo tanto, un último aspecto imprescindible, es la participación activa y la actualización constante de los/a docentes, no solo como mediadores e investigadores de las obras, sino en las formas que permitan motivar a sus

estudiantes. El contraste de variadas fuentes, las consideraciones y particularidades de los nuevos medios también deben estar presentes en este trabajo. Todas las piezas están ahí. No es solo leer *Drácula*, y estudiar sus características, su autor, su época de producción, para luego interrogarlos en una prueba. Es también la mencionada saga *Crepúsculo*, *Vlad Tepes* y *Transilvania*, *Nosferatu* de Murnau y la versión de Herzog. Es el Conde de Pátula y *Entrevista con el Vampiro* (el libro y la película), es *Lo que hacemos en las sombras* y *Buffy la Caza vampiros* (la serie y el cómic). Es comprender que leer la literatura es leer la cultura de una manera profunda, pero también más cercana. Como señalaba nuestra Gabriela Mistral, “hay que mirarse a la cara para llegar al querer”, por lo tanto, debemos conocer a fondo nuestro texto, para que nuestros/as estudiantes lleguen a apreciarlo.

5. CONCLUSIÓN

Christian Arenas (2015) sostiene en su estudio “La lectura literaria en digital/analógico: resultados y conclusiones de un estudio sobre respuestas lectoras juveniles ante un relato con recursos hipermedia” que:

“esta nueva forma estructura literaria que escapa a los convencionalismos, los reta a descubrir de qué forma los códigos semiótico/literarios que no sólo pertenecen al dominio de lo narrativo, como digitalidad, el hipertexto y lo multimedia, entran en diálogo con la obra en sus márgenes tradicionales para la creación y comprensión de una nueva forma de hacer literatura en el contexto de la Postmodernidad” (P.81).

De esta forma, debemos encontrarnos con todo un aparato teórico que nos permita de alguna u otra manera abordar el “nuevo” lector o lectora, y la literatura desde otra mirada. Lo literario se mediatiza y se amplía textualmente superando el formato libro. Si ya no es solo el formato del libro clásico el que puede permitir el acceso a la literatura, ¿por qué seguimos en las aulas buscando ese tipo unívoco de lectura? Lo importante es considerar estas nuevas herramientas conceptuales que

permitan que nuestros/as estudiantes definitivamente puedan motivarse al leer. Esta propuesta más que trabajar una obra literaria en específico, cualquiera sea su género, hace hincapié en un procedimiento que permita al/a la estudiante acceder al texto literario, ampliando la comprensión de este, vinculando sus conocimientos previos, así como experiencias vitales. Por su parte, el procedimiento pretende ser un método de análisis en el cual se vayan entroncando diversas miradas a la historia literaria, a partir de la reconstrucción de los horizontes de expectativa de los/as lectores/as, como también de los contextos de producción. Por lo tanto, se abordan elementos de la estética de la recepción, así como también se acerca a la literatura comparada, la intertextualidad y la transmedialidad.

En ese sentido, ¿por qué no convertir a nuestros estudiantes en prosumidores? ¿Por qué no explorar nuevos horizontes? ¿Por qué no ofrecer un abanico de opciones? Como ya se ha señalado, una buena estrategia de acercamiento a la literatura considera todas las variables, y no podemos negar el hecho de que los/las jóvenes sí están leyendo, pero no de las maneras en que queremos que lo hagan.

Es así que, a través de este artículo, se ha reflexionado sobre la manera en que el fenómeno literario ha sufrido constantes renovaciones y enfoques. Desde la mirada estructuralista centrada solo en el texto, a puntos de vista centrados en el lector. Por otro lado, se reconoce cómo la obra literaria ahora es capaz de abrirse, y examinar las relaciones que establece con toda la tradición previa. Esta propuesta busca hacerse consciente de dicho fenómeno y, por lo mismo, considerará diversos enfoques. Primero, es importante asumir que toda obra tiene elementos específicos que la caracterizan, permitiendo ciertas formas de estructurarla, e incluso permitiendo su clasificación bajo ciertos criterios específicos, pero a su vez también contiene aspectos particulares o generales que la relacionan con otras obras a lo largo de toda la producción literaria. Luego, todo texto literario se proyecta en la historia de la humanidad (y de la literatura) a través de relecturas, reinterpretaciones, citas, transmediaciones, etc. Por tanto, la propuesta apunta a que el/la estudiante trabaje

desde esos tres prismas, pero también a que los/as docentes aprovechen las posibilidades mediales que la sociedad actual proporciona para el trabajo con la literatura dentro de las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2017) *Percepciones acerca del uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y los aprendizajes de los alumnos de enseñanza media*. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Arenas, C. (2014) *La lectura literaria en digital/analógico: resultados y conclusiones de un estudio sobre respuestas lectoras juveniles ante un relato con recursos hipermedia*. En Colomer Martínez, Teresa; Manresa Potrony, Mireia; Ramada Prieto, Lucas; [et al.]. Actas Simposio Internacional "La Literatura en pantalla : textos, lectores y prácticas docentes" (1er : Barcelona, 3 y 4 de octubre 2014). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bajtín, M. (2008) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bravo et Al. (2015) *Letras en Género 3: explorando experiencias lectoras juveniles en la Biblioteca de Santiago*. Santiago de Chile: Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas.
- Calvino, I. (1993) *¿Por qué leer los clásicos?* Barcelona: Tusquets
- Canclini, N. (2015) *Innovaciones en los estudios sobre los jóvenes y la lectura*. En Actas del II Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lecturas de Juventud. Santiago de Chile: Plan nacional de la lectura.
- Cassany, Daniel (2005) *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. Plenaria del 24 de agosto de 2005.
En <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Colomer, T. (1998) *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Genette, G. (1982) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Jenkins, H.; Ford, S, et all. (2015) *Cultura transmedia*. España: Gedisa.
- Kristeva, J. (1997) "Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela". En Navarro, D. (comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*. La Habana: Uneac, Casa de las Américas.
- Kuper, P. (2007) *La metamorfosis (adaptación)*. Bilbao: Ediciones Astiberri.
- López Casanova, M.; Fernández, A. (2005) *Enseñar literatura: fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Buenos Aires: Ediciones Manantial y Universidad nacional de general sarmiento.

- Manresa, M. (2014) *Leer en digital: la interpretación del lector*. En Colomer Martínez, Teresa; Manresa Potrony, Mireia; Ramada Prieto, Lucas; [et al.]. Actas Simposio Internacional "La Literatura en pantalla : textos, lectores y prácticas docentes" (1er : Barcelona, 3 y 4 de octubre 2014). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mendoza Fillola, A.(2011)“El canon formativo y la educación lecto-literaria” en Mendoza Fillola, Antonio (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Prentice Hall
- MINEDUC (2012) *Estándares orientadores para carreras de pedagogía de educación media*. Santiago: Lom ediciones.
- Moreno, G. (2013) “Estudio concluye que los escolares se desmotivan de la lectura en el colegio”. LA TERCERA
Disponible en: <http://diario.latercera.com/2013/10/05/01/contenido/pais/31-147740-9-estudio-concluye-que-los-escolares-se-desmotivan-de-la-lectura-en-el-colegio.shtml>
- Ortolano, M. (2013) “Narrativas hipertextuales: hacia una redefinición del concepto de hipertexto.”
Disponible en: < <http://cultura.wordpress.com/2013/12/06/hacia-una-redefinicion-del-concepto-de-hipertexto/>>
- Pajares, S. (1997) “Las posibilidades de la narrativa hipertextual.” Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/5-pajare.htm>
- Petit, M. (2008) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Mexico, D.F.: Fondo de cultura económica
- Salazar, P. (2013) “Mineduc propone clásicos, comic y textos bíblicos como lecturas en enseñanza media.” LA TERCERA
Disponible en: <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2013/08/680-536197-9-mineduc-propone-clasicos-comic-y-textos-biblicos-como-lecturas-en-ensenanza.shtml>
- Scolari, C. (2013) *Narrativas transmedia, cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto S.A. ediciones.